

PRIKAZI KNJIGA

Hudson, B. & Meyer, M.A. (ur.), BEYOND FRAGMENTATION: didactics, learning and teaching in Europe.

Opladen & Farmington Hills:
Barbara Budrich Publishers, 2011., 432 str.

Knjiga *Više od fragmentacije: didaktika, učenje i poučavanje u Europi* (*Beyond fragmentation: Didactics, learning and teaching in Europe*) plod je rada Europskog udruženja za istraživanje obrazovanja (*European Educational Research Association – EERA*), preciznije, njezine tematske skupine Mreža 27 – Didaktika, učenje i poučavanje (*Network 27 on Didactics, Teaching and Learning*). Mreža 27 započela je s radom 2006. godine u okviru Europske konferencije za istraživanje obrazovanja (*European Conference on Educational Research – ECER*)¹, koja se održava svake godine u organizaciji EERA-e. Ova knjiga daje pregled najvažnijih radova prezentiranih u periodu od 2007. do 2011. godine, konkretno dvadeset i šest autorskih priloga².

Što zajednica istraživača okupljena oko Mreže 27 želi postići? Odgovor se može iščitati i iz samog naslova ove publikacije, koji izražava težnju da se postojeća fragmentacija koja obilježava široko i raznoliko polje *didaktičkog*³ istraživanja u Europi, prevlada stvaranjem prostora za međusobni dijalog, a time i stvaranjem zajedničke osnove za daljnja istraživanja poučavanja i učenja u Europi. To polje istraživanja urednici publikacije označavaju sintagmom *didaktika, učenje i poučavanje*. Bitno je napomenuti kako je to široko polje istraživanja odgoja i obrazovanja u Europi obilježeno postojanjem dvije dominantne

tradicije - anglo-saksonske tradicije kurikulumu i instrukcije te njemačke didaktičke tradicije, uz postojanje i ostalih tradicija, koje zapravo predstavljaju različite kombinacije dvije dominantne tradicije. Urednici ove publikacije, B. Hudson i M. Meyer, međunarodno su priznati stručnjaci iz šireg područja obrazovanja, upoznati su s obje tradicije i pišu o njima, naglašavajući u više navrata, kako u svojim ranijim radovima, tako i u ovoj knjizi, težnju za prevladavanjem opisane fragmentacije europskog didaktičkog krajolika uspostavljanjem zajedničkog istraživačkog polja, u kontekstu sveobuhvatnog cilja postizanja međusobnog razumijevanja i zajedničkih uvida.

U kontekstu odnosa između anglo-saksonske kurikulumske tradicije i njemačke didaktičke tradicije, bitno je istaknuti sljedeće. Međunarodni dijalog u vidu komparativne diskusije između dvije tradicije započeo je 1990-ih godina, nakon gotovo stoljeća apsolutne šutnje, i od tada je na tu temu napisano više knjiga i znanstvenih radova, od kojih valja spomenuti sljedeće: 1) Hopmann, S. & Riquarts, K. (eds.) (1996) *Didaktik and /or Curriculum*. Kiel: IPN; 2) Gundem B.B., Hopmann, S. (eds.) (1998) *Didaktik and/or Curriculum: an international dialogue*. New York: Peter Lang; i 3) Westbury, S., Hopmann, S. & Riquarts, K. (Eds.) (2000) *Teaching as Reflective Practice: the German Didaktik tradition*. Mahwah: Lawrence Erlbaum

¹ Ključni radovi s konferencije iz 2006. godine objavljeni su u posebnom izdanju *Europskog časopisa za istraživanje obrazovanja* (*European Educational Research Journal*). Riječ je o sljedećim autorima: Hopmann (2007), Caillot (2007), Chevallard (2007), Hudson (2007), Klette (2007) i Meyer (2007).

² Autori ovih priloga dolaze iz različitih europskih zemalja – od Islanda, Finske, Švedske, Ujedinjenog Kraljevstva, Francuske, Portugala, preko Švicarske i Njemačke pa sve do Litve.

³ Pod izrazom *didaktički* ovdje se ne misli isključivo na njemačku didaktičku tradiciju, već se ovim pojmom želi obuhvatiti sva istraživanja koja se odnose na poučavanje i učenje, nastavu, kurikulum, itd.

Associates. Ova se knjiga može smatrati četvrtom u nizu značajnijih publikacija koje se bave navedenom tematikom. No, dok su se prethodne publikacije bavile prezentiranjem osobitosti dviju tradicija, njihovom usporedbom, pronalaženjem sličnosti i razlika, ova publikacija ide korak dalje pokušavajući naći zajedničku osnovu sa ciljem stvaranja paneuropskog didaktičkog istraživačkog prostora.

Knjiga se sastoji od uvoda i šest poglavlja. *Uvod* predstavlja zapravo mnogo više od pukog uvoda u tematiku. U ovom je dijelu, osim konciznog prikaza problematike različitosti europskog didaktičkog krajolika, kao i aktivnosti istraživačke zajednice koja se formirala oko navedene problematike u obliku težnji za pronalaženjem zajedničke osnove u tom raznolikom i fragmentiranom području, dan i kratak pregled osnovnih ideja izraženih u autorskim prilogima prezentiranim u šest idućih poglavlja. U *Uvodu* je nadalje razmatrano povijesno podrijetlo današnje didaktike, koja vuče korijene iz 17. stoljeća, iz zajedničkog naslijeđa kojeg predstavlja pojam *univerzalne kulture i pedagoški optimizam* J. A. Komenskog, kao svojevrsne platforme za pronalaženje zajedničke osnove. Razmatran je također i didaktički trokut, kao oruđe za opisivanje kompleksnosti nastavnog procesa. Na kraju uvodnog dijela, urednici su pokušali temeljem analize autorskih priloga koji oslikavaju različitost nacionalnih tradicija, izlučiti teme koje predstavljaju područja raskoraka i nerazumijevanja među tradicijama. Te teme, prema mišljenju urednika, predstavljaju temelj za kreiranje zajedničke istraživačke osnove. Riječ je o sljedećim temama: *pedagoško predmetno znanje učitelja, učeničko znanje, zajedničko didaktičko djelovanje, istraživanja kurikulumu, prijelaz s poučavanja na učenje, filozofija njemačkog pojma obrazovanja (Bildung) i njegove praktične implikacije, odnos između teorije i prakse i značajna uloga eksperimentalnih škola*.

Sljedećih šest poglavlja sadrži autorske priloge, čiji je cilj eksplicirati dubinu i opseg različitih tradicija, temeljem kojih su, stvaranjem svojevrsnog „patchwork-a“ tema, istraživačkih strategija i interesa, urednici napravili korak dalje prema integraciji raznolikih aspekata, što je prikazano u uvodnom dijelu - identificiranjem spomenutih tema koje predstavljaju osnovu za kreiranje zajedničke istraživačke

osnove, i njihovim argumentiranjem idejama izraženim u autorskim prilogima.

Prvo poglavlje pod nazivom *Od poučavanja ka učenju i natrag ka poučavanju* donosi priloge kojima je cilj pokazati čemu ovaj istraživački krug teži – usmjereni su na didaktiku u užem smislu, tj. na poučavanje i učenje, međunarodni su u smislu sadržaja i istraživačkih strategija, i izražavaju perspektive autora glede budućeg razvoja didaktike, poučavanja i učenja u Europi. U radu I. Carlgren pod nazivom *Od poučavanja ka učenju: kraj poučavanja ili paradigmatička promjena u radu učitelja?* identificirane su tri koncepcije učiteljskog posla: 1) poučavanje kao predavanje; 2) poučavanje za razumijevanje i 3) poučavanje za sposobnosti. Urednici smatraju da koncept *poučavanje za sposobnosti* ima integracijski potencijal za budućnost europske didaktike. A. M. Johansson i P. O. Wickman, u radu pod nazivom *Pragmatičko razumijevanje napretka u učenju* istražili su što iskusni učitelji čine dok učenici nisu još ovladali znanstvenim konceptima iz područja fizike. Autori su se usmjerili na sposobnost učitelja da razumiju jezik učenika, a koncept *napretka u učenju* predstavlja potencijalno korisnu nadopunu koncepta *poučavanje za sposobnosti* autorice Carlgren. G. Sensevy u svom radu pod nazivom *Nadvladavanje fragmentacije: prema teoriji zajedničkog djelovanja u didaktici*, usmjerava se na nastavni proces ističući da poučavanje i učenje predstavlja *zajedničku akciju* i opisujući taj proces na semantičkoj osnovi, čime otvara prostor za daljnja istraživanja nastave. I zaista, mnogo se istraživanja prezentiranih u ovoj knjizi temelji upravo na njegovoj teoriji zajedničkog didaktičkog djelovanja (eng. Joint Didactical Action Theory). Prvo poglavlje završava radom P. Kansane na pod nazivom *Zanimljivo pitanje pedagoškog predmetnog znanja*, u kojem autor analizira Shulmanov koncept *pedagoškog predmetnog znanja*, uspoređujući ga s njemačkom tradicijom predmetne didaktike (njem. Fachdidaktik). Zaključak ovog poglavlja jest da iako je došlo do paradigmatičke promjene koja se ogleda u prijelazu s poučavanja na učenje, radovi ukazuju na potrebu usmjeravanja na učitelja i njegove sposobnosti poučavanja, odnosno ponovno usmjeravanje na poučavanje.

Obrazovanje učitelja je naslov drugog poglavlja, koje također sadrži četiri rada. H. Ingvardotir opisuje

promjenu paradigme u poučavanju stranog jezika i ističe potrebu uvažavanja osobitosti svakog pojedinog učenika, iako rezultati istraživanja koje je provela ukazuju na činjenicu da nastavnici engleskog kao stranog jezika ne osjećaju potrebu za korjenitim promjenama. Naslov navedenog rada jest *Poučavanje engleskog jezika u novom dobu: izazovi i mogućnosti*. S. Henderson i E. Cunningham u radu pod nazivom *Kurikulumska reforma u Škotskoj: principi i praksa*, bave se uvođenjem novog kurikuluma u Škotskoj, pod nazivom *kurikulum za izvrsnost* (eng. Curriculum for Excellence). Autorice otkrivaju kako promjena paradigme na teorijskoj razini ne mora nužno značiti i promjene u praksi. C. Granberg u radu pod nazivom *Socijalna konstrukcija kombiniranog učenja u obrazovanju učitelja – borba među diskursima*, pokušava osvijetliti proces društvene konstrukcije tijekom kreiranja pedagoških diskursa i dizajniranja kombiniranog učenja. Pojam *kombinirano učenje* (eng. blended learning) odnosi se na kombiniranje klasičnih učioničkih nastavnih metoda s nastavom potpomognutom suvremenim informacijskim tehnologijama. R. Bubnys u radu pod nazivom *Reflektivno učenje u okviru treninga budućih specijalista na visokoškolskoj instituciji*, koristeći kvalitativnu metodologiju fenomenološke hermeneutike, zaključuje da refleksija osobnog iskustva studenata – budućih specijalista u radu s djecom s posebnim potrebama – predstavlja osnovu za poboljšanje njihovog postojećeg znanja, kao i strukture njihovog razumijevanja. Može se zaključiti kako ovo poglavlje najbolje pokazuje što različitost europskog obrazovnog krajolika znači za didaktiku. No usprkos tome, u radovima postoji nevjerojatna sličnost glede prakse kvalitativnog istraživanja, koja uzima u obzir mišljenje učitelja, i ne tretira ih kao puke objekte za prikupljanje podataka.

Treće poglavlje nosi naslov *Istraživanja o učiteljsima*, uključujući kako ona temeljena na teoriji, tako i ona temeljena na propitivanju svakodnevne prakse. F. Ligozat u radu pod nazivom *Odrednice zajedničkog djelovanja u didaktici: odnos teksta i djelovanja u praksi poučavanja*, oslanjajući se na Sensevyjev teorijski okvir zajedničkog didaktičkog djelovanja, propituje na koji način učitelji u primarnom obrazovanju dizajniraju nastavni sat matematike temeljem dostupnih kurikulumskih materijala. K. Pyhäältö, E. Ahonen, J. Pietarinen i T. Soini otkrivaju kako većina

finskih učitelja ima prilično tradicionalno razumijevanje vlastite uloge: učitelj vodi nastavu, a učenici su primaoci informacija, u radu pod nazivom *Percepcije osnovnoškolskih učitelja o učeničkoj ulozi u školskoj zajednici*. C. Carena i T. Moran na sličan način pokazuju da je praksa učitelja talijanskog jezika, prema njihovim riječima, „preživjela kurikulumske reforme u posljednjih desetak godina“, u radu naslova *Istraživanje talijanskog i škotskog iskustva*. Posljednji rad u ovom poglavlju, pod nazivom *Učiteljevo vođenje: imperativ za pedagoško propitivanje* prikazuje rezultate studije slučaja koje su proveli G. MacRuaric i J. Harford, o praksi vođenja učitelja u irskim školama, koji, smatraju autori, ukazuju da su svakodnevne prakse učitelja zastarjele i da se nedovoljno njeguje i promiče vođenje i podjela odgovornosti.

U četvrtom poglavlju pod nazivom *Didaktički dizajn i planiranje nastave* predstavljena su još četiri autora, u čijim se radovima diskutira o pitanjima upravljanja razredom i planiranja nastave. Kao što je slučaj i u prethodnim poglavljima, vidljiva je velika raznolikost, kako u pogledu modela, tako i glede odnosa teorije i prakse. B. Hudson, jedan od urednika knjige, u radu pod naslovom *Didaktički dizajn za tehnologijom potpomognuto učenje*, primjećuje da je brzo širenje informacijske tehnologije dovelo do naglašavanja personalizacije i personaliziranog učenja u didaktičkom dizajnu. U tom kontekstu personalizacija nudi tzv. *perspektivu usmjerenu na učenje* (eng. learning-centered perspective), u okviru koje su učenici aktivni sudionici u stvaranju vlastitih *mreža znanja* (eng. networks of knowledge), a to otvara nove mogućnosti za kreiranje okruženja za učenje u kojima se njeguje demokratičnost i sudjelovanje. A. Loveless je istraživala pripremanje studenata – budućih učitelja za, prema njezinim riječima, *pedagogiju koja potiče kreativnost*, ukazujući na to da su za aktivnosti kreativnog učenja potrebni smisleni konteksti, a da upravo suvremene informacijske tehnologije pružaju oruđa za kreiranje takvih konteksta. Naslov njezinog rada jest *Didaktička analiza kao kreativni proces: pedagogija za kreativnost pomoću digitalnog oruđa*. K.H. Arnold i B. Koch-Prieve u radu pod naslovom *Sjedinjavanje i budućnost klasičnih njemačkih tradicija u općoj didaktici: obuhvatni okvir za planiranje nastave* predlažu adaptaciju Klafkijevog modela planiranja nastave za-

htjevima današnjeg vremena, na način da se taj model kombinira sa Shulzovim didaktičkim modelom koji naglašava sudjelovanje učenika. Y. Muschamp u eseju pod nazivom *Kročenje u nepoznato: refleksije o novom kurikulumu u Škotskoj*, ističe važnost novog škotskog kurikuluma, navodeći da Deweyeva metafora *vođenog puta* (eng. *guided pathway*) i koncept *obrazovnog iskustva*, u kombinaciji s njemačkim konceptom obrazovanja (njem. *Bildung*) pruža mogućnost za pronalaženje zajedničke osnove među različitim tradicijama.

Naslov petog poglavlja jest *Predmetne didaktike i nacionalne didaktike*. Ono započinje s radom B. Schnewlyja, *Predmetne didaktike – akademsko polje povezano s profesijom i obrazovanjem učitelja*, na temu povijesnog razvoja predmetnih didaktika, koji započinje krajem 19. stoljeća pod utjecajem tadašnjih značajnih promjena u obrazovanju učitelja u mnogim europskim zemljama. M. Locquet je ispitivala interakciju između oca, majke i djeteta temeljem teorije zajedničkog didaktičkog djelovanja, u radu pod nazivom *Bebe koje plivaju – o teoriji zajedničkog didaktičkog djelovanja u tjelesnim i sportskim aktivnostima. Studija slučaja u izvanškolskoj instituciji*. B. Gruson i D. Forest također temeljem Sensevyjevih teorijskih postavki uspoređuju razredne aktivnosti učitelja engleskog i učitelja španjolskog kao stranih jezika. Navedeni autori su u radu pod nazivom *Usporedna analiza situacija poučavanja i učenja u nastavi stranih jezika: korak naprijed u produkciji resursa za istraživanja obrazovanja i obrazovanje učitelja*, pokazali da se djelovanje različitih učitelja prilično razlikuje, iako su im zadaci vrlo slični. J. Duarte i D. Periera su u radu naslova *Didaktički i organizacijski pristupi u dvojezičnim školama: slučaj portugalsko-kreolskog u Lisabonu i portugalsko-njemačkog u Hamburgu*, pokazale da kvalitetni programi za oba jezika imaju pozitivne rezultate, što se kosi sa starim argumentom da dvojezično školovanje implicira nedostatke u oba jezika. Rad A. Rakhkochkina pod nazivom *Razvoj didaktike u Rusiji: nacionalna tradicija i internacionalni utjecaji*, jedini je nacionalni portret prezentiran u ovoj knjizi, koji pokazuje da je ruski nacionalni pristup didaktici, poučavanju i učenju utemeljen na duboko ukorijenjenoj ideji o transmisiji znanja od učitelja prema učeniku. Iz perspektive urednika, radove u ovom poglavlju treba dodatno

proširiti i produbiti daljnjim istraživanjima o utjecaju prakse na kreiranje koncepata i obrnuto, što tematski dovodi i do posljednjeg poglavlja.

U posljednjem poglavlju, *Obrazovna teorija i empirijska istraživanja*, prezentirani su radovi koji se tematski odnose na odnos između teorije i prakse, prikazujući složenost zadatka dovodenja teorije i prakse u odnos ravnoteže. M. Hardman, u radu pod naslovom *Je li teorija složenosti korisna u opisanju razrednog učenja?*, predstavlja pokušaj primjene teorije složenosti u didaktici, što predstavlja jedan sasvim nov pristup. A. Wischmann u radu pod nazivom *Procesi obrazovanja među društveno marginaliziranom mladeži u Njemačkoj*, pokušala je empirijski istražiti pojam obrazovanja (njem. *Bildung*), što također predstavlja novinu, jer se o tom pojmu promišljalo uglavnom na teorijskoj razini. Rad A. Kraus nosi naslov *Istraživanja djece i mladih u školskom kontekstu u Njemačkoj – prikaz stanja područja*, i proučava utjecaj škole kao faktora koji utječe na razvoj djece i mladih, na način na koji se to čini u zasebnom polju istraživanja djece i mladih. C. McLughlin prezentira akcijsko istraživanje provedeno od učitelja i učenika s temom poboljšanja nastave, čiji nalazi predstavljaju izazov za ustaljenu i široko prihvaćenu ideju o nadmoći obuhvatne kvantitativne evaluacije koju promovira obrazovna politika. Naslov njezinog rada jest *Sudjelujuća akcijska istraživanja – praksa i učinci*. Posljednji rad u ovoj knjizi napisao je M. A. Meyer, jedan od urednika, koji s teorijskog aspekta raspravlja o stvaranju deontološkog (normativnog) okvira za polje didaktike, učenja i poučavanja. Naslov rada jest *Profesionalni razvoj učitelja i obrazovno iskustvo*.

Vrijednost ove knjige jest višestruka. Prije svega, ona, kao nastavak niza prethodne tri publikacije koje se bave pitanjem odnosa među dvjema dominantnim tradicijama, aktualizira i uopće osvještava postojanje dviju dominantnih tradicija, čija je distinkcija u većine pedagoških praktičara, ali i znanstvenika – teoretičara, zamagljena. Naime, taj odnos nije na adekvatan način razjašnjen u odgojno-obrazovnoj literaturi, što ima za posljedicu da mnogi autori navode da kurikulum i didaktika imaju iste sastavnice, što zapravo nije točno. Ne ulazeći pritom u eksplikaciju razlika među tradicijama, idemo korak dalje u argumentaciji važnosti ove publikacije.

Dakle, ne samo što osvještava različitost i ne pokušava je izjednačiti, ovaj istraživački krug nastoji kreirati prostor za međusobni dijalog, ne samo kako bi jedna tradicija mogla učiti od druge, već i kako bi se stvorili daljnji zajednički uvidi, poput Sensevyjeve teorije zajedničkog didaktičkog djelovanja; prepoznavanja analogije između Schonove *refleksivne prakse* anglo-saksonske provenijencije i Klafkijevog didaktičkog modela koji pripada kontinentalnoj (njemačkoj) europskoj obrazovnoj tradiciji; uočavanje paralela između anglo-saksonske Shulmannove distinkcije između *predmetnog znanja* i *pedagoškog predmetnog znanja* i njemačke didaktičke Klafkijeve (i šire, duhovnoznanstvene) distinkcije između *obrazovnog sadržaja* (njem. Bildungsinhalt) i *obrazovnog sadržaja*, tj. značenja tog sadržaja (njem. (Bildungsgehalt), da spomenemo samo neke od niza mogućnosti za me-

đusobnu suradnju i dijalog, koje su ukratko naznačene na početku ovog prikaza. Ova knjiga, s obzirom na to da obuhvaća raznovrsne radove – i glede tematike, i glede korištene metodologije, kao i glede pripadnih tradicija – može biti korisna svima onima koji se bave didaktikom, od razine svakodnevne nastavne prakse do znanstveno-istraživačke razine propitivanja teorijskih didaktičkih pitanja i njihove empirijske verifikacije. Njezina je tematika zanimljiva i glede pitanja hrvatske didaktičke tradicije, za koju bi bilo zanimljivo utvrditi faktore utjecaja iz kuta odnosa među dvjema dominantnim tradicijama, posebice u kontekstu aktualnih globalnih reformskih promjena obilježenih uvođenjem *kurikula usmjerenog na razvoj kompetencija*.

Iva Čatić